



¿Es la evaluación un problema institucional?

Norma Rondero López'

RESUMEN

La presente nota tiene como objetivo reflexionar acerca de las políticas de evaluación para la educación superior. puestas en marcha en nuestro país en lo que va de la década de los noventas. Se pretende hacer una revisión sobre el papel que han desempeñado y cómo se han llevado a cabo. En particular, resulta de interés revisar algunas características de la evaluación institucional y los actores involucrados en este proceso. Se parte de una descripción del Sistema de Educación Superior (SES) en los últimos treinta años, y se incorpora la reflexión, desde la perspectiva de la acción pública.

A dos años de que finalice el milenio, el modelo de política pública que opera para la educación superior se basa en la evaluación de las universidades. El cuestionamiento que guía este artículo, tiene como interés central indagar sobre las condiciones en las que los procesos de evaluación se presentan e influyen en la vida universitaria. La perspectiva desde la cual se pretende abordar este tema es la de las políticas públicas y, en particular, desde la definición, como medida de política, de la línea que vincula los procesos de planeación y de evaluación del desarrollo de las universidades.

Para nadie es un secreto que la puesta en marcha de distintos mecanismos de evaluación, de los individuos y de las propias institucio-

* Profesora-investigadora del Área de Sociología de las Universidades. Departamento de Sociología uAM-Azcapotzalco.

28 *Entrevistas, notas y traducción*
2

nes es un proceso que inicia como parte de las políticas estatales establecidas al principio de la presente década. es

Tenemos ~ ocho ~, al me~os, que e~co~tramos incorporado al discurso político en distintos niveles el terreno de evaluación. Lo hemos establecido ya como una constante en el quehacer universitario; desde la evaluación a la que es sometido el trabajo de docencia e investigación hasta las condiciones en las que el Estado evalúa a las instituciones, estos procesos normalmente van acompañados de la toma de decisiones para la distribución de recursos.

El planteamiento es simple: no podemos escapar de esta "nueva" lógica de distribuir recursos, cada vez más condicionado al logro de determinados objetivos y metas. Ante estas condiciones, difícilmente es posible ignorar las tesis acerca de una forma de relación Estado-universidad, basadas en la lógica del control y la vigilancia. Con el objetivo de contribuir a la reconstrucción de las estrategias del Estado para llegar a este esquema de política, vale la pena hacer un poco de historia.

1. Las políticas públicas para la educación superior en las últimas décadas

En la historia reciente de México hemos presenciado un proceso de desarrollo y complejización del SES. En las décadas de los sesenta y setenta, éste experimentó una expansión sin precedentes, y en los ochenta vivimos una de las crisis económicas más importantes que repercutió fuertemente en el desarrollo de las universidades. Veamos estas etapas.

Una mirada rápida a las cifras básicas del sistema entre 1960 y 1985, nos ofrece una visión cuantitativa de este proceso de expansión.

Datos básicos de la educación superior en México. 1960-1995

	1960	1970	1985
Instituciones	50	115	271
Matrícula	78,000	225,000	840,000
Puestos Académicos	10,749	25,000	79,000

Fuente: Gil Antón Manuel *et al.*, "Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos" México, UAM-A, 1994.

Una interesante veta de análisis para comprender las condiciones del sistema en ese periodo, la constituye la posibilidad de observar cómo se gestaron y se implementaron las políticas públicas en estas

décadas, y qué características van tomando las relaciones entre el Estado y la universidad. En los sesentas y parte de los setentas estas relaciones pueden ser calificadas, como han hecho algunos especialistas en el tema,¹ del tipo "negligencia benevolente", ya que se multiplicaron y distribuyeron ampliamente los recursos financieros para el SES, y se "descuidó" la relación costo-beneficio. Es decir, se mantuvo una liga de dotación poco regulada y articulada de condiciones de bienestar y abundancia para las Instituciones de Educación Superior (IES), respondiendo a la necesidad y la intención de lograr consenso, legitimidad y apoyo de sectores de la población que se incorporaban al SESo

Estos sectores provenientes de las clases medias de nuestro país llenaron las aulas y también los cubículos de las universidades, constituyéndose en los nuevos estudiantes y académicos que establecían formas de relación también novedosas para el sistema. La universidad de masas y la enseñanza para las masas empieza a ser parte de las nociones que algunos especialistas y políticos incorporan en sus discursos. Durante estos años, la línea de unión entre el SES y el Estado estaba trazada por una política cuyo discurso se caracterizaba por brindar un papel central a la educación superior, como mecanismo de movilidad y de desarrollo. Contradictoriamente a este discurso, no encontramos una política específica, clara y compuesta por objetivos, mecanismos y metas explícitas sobre el rumbo que podría tomar este sistema expandido.

Es a finales de los setentas cuando encontramos una línea de política más clara, y una vez que hemos registrado este proceso tan amplio de expansión hay que dirigir los esfuerzos y recursos, tanto de las instituciones como del Estado para planificar el sistema. Para entonces se modifica el escenario de las relaciones, todavía benevolentes, entre el Estado y la universidad; un nuevo "actor" institucional aparece: el planificador. Esta figura comienza a extenderse en distintos niveles. Con la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) en 1977, se da inicio a una proliferación de programas y planes con el fin de establecer estrategias de desarrollo y control del SESo

En los ochentas, somos testigos del freno en los niveles de crecimiento de las instituciones y, por otro lado, las finanzas públicas y con ellas los recursos destinados a la educación sufren una caída dramática en comparación con las décadas pasadas. En la misma década se puede

¹ José Joaquín Brunner (1993), desarrolla esta perspectiva, identificando distintas etapas en la relación entre Estado y universidades, esta propuesta incorpora elementos de obras anteriores escritas por él mismo.

décadas, Y qué características van tomando las relaciones entre el Estado y la universidad. En los sesentas y parte de los setentas estas relaciones pueden ser calificadas, como han hecho algunos especialistas en el terna,¹ del tipo "negligencia benevolente", ya que se multiplicaron y distribuyeron ampliamente los recursos financieros para el SES, y se "descuidó" la relación costo-beneficio. Es decir, se mantuvo una liga de dotación poco regulada y articulada de condiciones de bienestar y abundancia para las Instituciones de Educación Superior (IES), respondiendo a la necesidad y la intención de lograr consenso, legitimidad y apoyo de sectores de la población que se incorporaban al SESo

Estos sectores provenientes de las clases medias de nuestro país llenaron las aulas y también los cubículos de las universidades, constituyéndose en los nuevos estudiantes y académicos que establecían formas de relación también novedosas para el sistema. La universidad de masas y la enseñanza para las masas empieza a ser parte de las nociones que algunos especialistas y políticos incorporan en sus discursos. Durante estos años, la línea de unión entre el SES y el Estado estaba trazada por una política cuyo discurso se caracterizaba por brindar un papel central a la educación superior, como mecanismo de movilidad y de desarrollo. Contradictoriamente a este discurso, no encontramos una política específica, clara y compuesta por objetivos, mecanismos y metas explícitas sobre el rumbo que podría tomar este sistema expandido.

Es a finales de los setentas cuando encontramos una línea de política más clara, y una vez que hemos registrado este proceso tan amplio de expansión hay que dirigir los esfuerzos y recursos, tanto de las instituciones como del Estado para planificar el sistema. Para entonces se modifica el escenario de las relaciones, todavía benevolentes, entre el Estado y la universidad; un nuevo "actor" institucional aparece: el planificador. Esta figura comienza a extenderse en distintos niveles.

Con la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) en 1977, se da inicio a una proliferación de programas y planes con el fin de establecer estrategias de desarrollo y control del SESo

En los ochentas, somos testigos del freno en los niveles de crecimiento de las instituciones y, por otro lado, las finanzas públicas y con ellas los recursos destinados a la educación sufren una caída dramática en comparación con las décadas pasadas. En la misma década se puede

¹ José Joaquín Brunnner (1993), desarrolla esta perspectiva, identificando distintas etapas en la relación entre Estado y universidades, esta propuesta incorpora elementos de obras anteriores escritas por él mismo.

2.

Entrevistas, notas y traducciones

observar esta caída presupuestal: Según cifras del v Informe d Gobierno, de Carlos Salinas de Gortari, en 1980 el financiamient~ federal para las universidades públicas fue de 710 millones de dólares. en 1985, fue de 520 millones de dólares, yen 1989, se otorgaron 510 millones de dólares. Se hace necesario, ante la crisis, la generación de mecanismos de mayor regulación del desempeño universitario (indicativo de ello son los mecanismos de homologación de los salarios a los académicos de las universidades del sistema), y es imperioso reforzar los ya existentes de planificación. Durante esta década se crean nuevas instancias planificadoras, como la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), y toda una gama de comisiones, de nivel regional, estatal e institucional, abocadas a las tareas de planear, crear programas, establecer metas y "generar condiciones para conseguir el desarrollo del SES".

El siguiente cuadro, muestra las instancias y los programas, todos ellos fueron creados en los ochentas:

<i>Instancias de Planeación</i>	<i>Programas de Planeación</i>
Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES)	Plan Nacional de Educación Superior (PNES)
Comisión Regional (CORPES)	PNES Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991 (Con una duración corta)
Comisión Estatal (COEPES)	Programa Nacional de la Educación Superior (PRONAES)
Unidades Institucionales de Planeación	Programa Integral para la Educación Superior (PROIDES)

Vale la pena destacar en este análisis la forma en la cual estas instancias y mecanismos planificadores van surgiendo a partir de la concurrencia de actores de carácter estatal (a través de la generación de una serie de programas y planes, a nivel nacional, creados desde el poder ejecutivo federal, en el contexto de los Planes Nacionales de Desarrollo) como de carácter institucional, (a partir del espacio que conjunta los intereses de las instituciones, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES).

Es importante observar cómo, a través de estas políticas, se reconocen como destinatarios centrales de la actividad institucional a estudiantes y académicos. Sin embargo, esta aparente centralidad, otorgada a estos actores, es relegada por el peso específico que alcanzan las funciones administrativas y de gestión, es decir, burocráticas, en detrimento del desarrollo de las labores sustantivas de las universidades, como lo es, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta rápida descripción general de lo ocurrido en tres décadas de

historia del SES, tiene como propósito, mostrar cómo en relativamente poco tiempo, se produjeron cambios cruciales para la conformación de lo que hoy constituye nuestro objeto de estudio, y cómo se fue estructurando un modelo de relación entre Estado y universidades en el que la planeación fue tomando cada vez mayor importancia en las acciones de los involucrados en la tarea de desarrollar este sistema.

La política planificadora desarrollada en los ochentas es la puerta de entrada a la política de evaluación, que se antoja evidente en un sentido de continuidad en la generación de políticas públicas, y que aparece vinculada, en el discurso, con el proceso de modernización, que adquiere un carácter más amplio para la sociedad mexicana.

11. La política de evaluación para el sistema de educación superior

Al iniciarse la presente década se experimentan cambios en las relaciones entre Estado y universidad. Nuevamente siguiendo a Brunner diríamos que para el caso mexicano, el Estado se constituye en un Estado "evaluador". Sin desconocer la importancia de mantener los principios de autonomía de las instituciones, se parte de la base de que "el Estado se hace cargo por *medios diversos* de promover la evaluación y autoevaluación de las acciones y resultados obtenidos por las universidades y orientarlas desde la distancia".

Es necesario observar este cambio en las políticas a partir de las modificaciones en el contexto nacional de esos años:

Las transformaciones del contexto constituyen el trasfondo indispensable para entenderlo. Destacan por su importancia la apertura de la economía, la privatización del sector público, el reordenamiento de las finanzas públicas, y la recuperación del crecimiento económico. Este impulso modernizador tenía que expresarse también en el sector educativo, el cual ascendió a un sitio de alta prioridad para el gobierno (Kent, 1997:82).

Se han escrito muchas páginas sobre el Programa para la Modernización de la Educación, implementado a inicios de los noventas en el periodo de Carlos Salinas de Gortari. Las características de este programa, particularmente en lo que toca a educación superior, son descritas de manera general a partir de distintos ejes: un nuevo crecimiento en términos cuantitativos, el financiamiento, la internacionalización, el pos grado y, desde luego, la evaluación, vinculada con los principios de calidad y eficiencia.

Como ocurrió con los mecanismos de planeación, al aparecer en escena en 1990, la Comisión Nacional de Evaluación (CONAE-

V A)2 presenta tres niveles de evaluación: la institucional o autoevaluación, la evaluación de programas específicos, como los programas de enseñanza, llevada a cabo por comités de pares, y la evaluación del sistema global, o metaevaluación, realizada por grupos de especialistas.

Este programa evaluador plantea como propósitos "valorar la relevancia social, pertinencia y calidad de los programas académicos; la congruencia interna de los insumos y procesos; la eficiencia interna de los programas; la eficiencia de los procesos institucionales, y su impacto social" (Gago, 1992:18).³

Vale la pena reconocer que este tipo de propósitos nos muestran cómo el proceso de generación de políticas educativas no se puede establecer siguiendo la lógica de la "negligencia benevolente". Ahora la educación, como parte del ámbito de responsabilidades públicas, colocado en un contexto de crisis y reforma, se conduce siguiendo una lógica distinta, la de "ofrecer cuentas" a la sociedad, ya que la viabilidad del uso de los recursos públicos es considerada como crucial en la implementación de este tipo de programas de política. Sin embargo, aquí cabe cuestionarnos: ¿qué papel juega "la sociedad" en la evaluación? ¿Es "la sociedad" la que recibe la información de qué y cómo se hace en las universidades?, o bien, ¿qué y bajo qué principios se evalúa a la educación superior?

Si bien es cierto, como hemos planteado, que son varios tipos de evaluación, para los objetivos de este trabajo nos concentraremos en la autoevaluación, buscando establecer algunos de los problemas, que se observan en la implementación de este tipo de mecanismos. No se trata de un listado exhaustivo de problemas, sólo se apuntan algunos de los que, por su importancia, nos llevan a reflexionar sobre el carácter institucional o no de la evaluación.

1. Una primera observación, crucial para entender lo que aquí nos proponemos, se refiere a cómo comprender la vinculación de los programas de evaluación con la política de carácter financiero. Como mencionamos arriba, a estos mecanismos evaluadores le acompañan las decisiones en torno a la distribución de los recursos; para las instituciones, al menos en los años 1991, 1992 y 1993, la

2 Como en el caso de la década de los ochentas, en los noventas, para todo el sistema de educación superior, fueron creadas instancias de evaluación: CONAI (de investigación) CONAP (de posgrado), CON AFEA (Fomento de la Educación Abierta); así como algunas comisiones para la vinculación de la Educación superior con el sistema productivo y con Pronasol. Más información en ANUIES: Acuerdos de Asambleas Generales, distintos años.

3 ~sta cita es parte de la comparecencia del subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, México, D.F., 11 de marzo de 1992. Fue tomada del texto de Guillermo Villaseñor García (1993).



elaboración de las autoevaluaciones estuvo claramente dirigida a la obtención de recursos de carácter extraordinario, como lo demuestra la creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y la relación *bis a bis*, que tuvieron las autoevaluaciones y las solicitudes para FOMES.⁴

Esta situación nos lleva a la reflexión común de que, ante tales condiciones, la evaluación que hacen las instituciones de sí mismas, además a través de un formato preestablecido por instancias externas a las universidades, incluye o excluye aquello que la conducirá, sin dudas, a la obtención de recursos. Al afirmar esto, no queremos establecer un juicio sin más, sino comprender cómo ante una concepción previa de universidad, como proyecto "social", las instituciones elaboran sus programas, los que más se interesan en desarrollar, adecuándolos a las demandas de la instancia evaluadora, en este caso, la CONAEVA.

5. Si se analizan los "formatos" o guías para realizar la autoevaluación de las instituciones nos encontramos con un instrumento que urge información, básicamente cuantitativa, en los rubros de docencia, investigación, infraestructura, difusión y extensión universitaria, permitiendo cierta libertad a las universidades para incorporar información considerada valiosa para éstas. Puede decirse que en estos rubros se sistematiza la información más importante de la universidad; sin embargo, al ajustarse a estos formatos las instituciones no tienen más que ordenar sus diagnósticos en función de sus metas y establecer éstas últimas priorizando las más urgentes, en función de lo establecido a nivel externo por las instancias evaluadoras. Se trata de una autoevaluación diseñada externamente a las instituciones, frente a la cual éstas sólo se adaptan; por tanto, podríamos jugar con los términos y hablar de una "autoevaluación externa".
6. Otro asunto relevante de este proceso es el que encierra la problemática de la participación de los actores universitarios en estos procesos. Normalmente se trata de cumplir con las demandas de las instancias evaluadoras, y ello se realiza en los espacios institucio-

⁴ Entre 1994 y 1995 se desarrolló la investigación "Algunos efectos de la evaluación externa en las instituciones mexicanas de educación superior" Este trabajo se desarrolló en el marco del Programa Institucional de investigación en Educación Superior (PIUES). Entre los trabajos que se elaboraron se encuentran la revisión de los informes de las instituciones para la CONAEVA; en ellos se puede observar la relación exacta entre los informes, las autoevaluaciones y las solicitudes a FOMES. Más información en Rondero López Norma y Garfía Castro Guadalupe "Informe de Trabajo Realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana" Mimeo, 1995.

- nales de gestión, es decir, es una tarea que involucra a funcionarios de nivel alto y medio de las instituciones y no se incorpora en ello a otros miembros de la comunidad universitaria, en ocasiones no es siquiera materia de análisis en los órganos colegiados. Se trata entonces de una función que adquiere un carácter excluyente, pues la burocracia se apropia del proceso y el resto de la comunidad universitaria se vuelve objeto del arbitrio de estas figuras.'
4. El hecho de que, al menos en los primeros años, estas evaluaciones institucionales se hicieran anualmente propició dos problemas importantes: por un lado, que a este ritmo, las propias instituciones no tuvieran las condiciones para establecer verdaderos planes de desarrollo a mediano y a largo plazo, y por otro, que las instancias evaluadoras demandaran resultados tangibles a problemas que requieren, naturalmente, de más tiempo para su resolución. Ejemplo de esto último es el incremento en infraestructura institucional o la modificación a programas de estudios y de investigación que requieren de más de un año para palpar sus resultados. Este tema tiene estrecha vinculación con el anterior, en la medida en que la comunidad académica y estudiantil debe estar involucrada en los procesos de cambio institucional propuestos en las autoevaluaciones.
 5. Finalmente, en un sentido más amplio, el carácter en ocasiones "secreto" que adquieren las evaluaciones institucionales demerita su propia definición social, establecida desde el inicio. Si concebimos que este carácter social implica involucrar a todos los sectores de la población universitaria, no es posible lograr los propósitos señalados, sin que sea del conocimiento público, aquello que repercute en la propia comunidad institucional.

III. La política pública y la acción pública en la educación superior

El financiamiento público para la educación superior en el último año ha sufrido una reducción importante, y de constituirse este problema en una constante para los próximos años, no podemos sino esperar que, ante recursos limitados, se continúe con la política de dotación

⁵ Información recabada entre 1994 y 1995, de las universidades Autónoma de Aguascalientes, Autónoma Metropolitana, Autónoma de Nuevo León, Autónoma de Puebla y Autónoma de Yucatán, arrojan datos sobre cómo en todos los casos, el trabajo de compilar y verter información en los formatos de autoevaluación, para los años de 1990, 1991 y 1992, fue hecho por instancias de planeación y evaluación institucional, funcionarios universitarios, y no fue un asunto que se atendiera, y en algunos casos ni se dio a conocer, en los órganos colegiados de estas instituciones.

de insumos económicos basada en la evaluación del cumplimiento de (lletas por parte de las instituciones. Si esto es así, es necesario reconsiderar las estrategias seguidas por los programas de evaluación.

¿Quién define la forma en que se realiza una autoevaluación?

Naturalmente que lo debe hacer quien se está autoevaluando, sin embargo, si ello se encuentra en un contexto más amplio de política pública, también resulta natural reconocer la direccionalidad de instancias ajenas en este proceso. El problema aquí es que no sólo ocurre dicha direccionalidad, sino también una deliberada ausencia de interés porque participen los actores involucrados directamente en el proceso evaluado, es decir, la comunidad académica y estudiantil de las universidades.

Ante esta situación, vale la pena echar una mirada a la forma en que estos actores participan o no, e incluso si deben hacerla, en la definición y formación de este tipo de mecanismos. Para ello es menester reconocer qué significa lo público en este tipo de acciones.

La visión analítica de la política pública que concibe como actor central y definitorio al Estado plantea al carácter público como el que se "refiere a los políticos y administradores que toman decisiones y de quienes se quiere tener la seguridad de su capacidad administrativa ... " (Thoening, 1997:19).

Sin embargo, en una noción más amplia, público refiere a: "lo que los privados, a través de sus muchos canales individuales y/o colectivos (organizaciones) de opinión, acción, comunicación, debate, concertación, proyectan de manera unánime y normalmente mayoritaria como asuntos de interés general... en un segundo sentido, público hace referencia al carácter manifiesto, al principio libre de acceso, a transparencia y apertura ... en un tercer sentido, público hace referencia a recursos públicos, recaudaciones fiscales, etcétera" (Agui lar, 1992:33-35).

Este tipo de apreciaciones nos sirve como indicadores de que estamos frente a un problema de acción pública, la educación superior es en este sentido un problema público, y no exclusivamente estatal. Es decir, no podemos mantener una visión estatocéntrica de los problemas públicos, requieren ser tratados a partir de la concurrencia de la sociedad, y claro está, de los directamente implicados en ellos. Se requiere de la *co-construcción* de mecanismos de atención, planeación y evaluación de las instituciones de educación superior, en la que confluyan actores del poder central estatal y de las instituciones rebasando así el nivel de las burocracias universitarias.

No se trata de desviar nuestra mirada de las acciones estatales, dejando en manos sólo de la sociedad civil el tratamiento de estos problemas, se trata más bien, de reconocer que existen "contextos

sociales, y coyunturas históricas en que se construyen los problemas colectivos y se producen los tratamientos, públicos o no" (Thoening, 1997:30).

La evaluación constituye en sí misma, un problema público; por lo tanto hagamos pues que se conforme como un asunto de acción pública, y no sólo de atención estatal. Pero ello, no se podrá llevar a cabo sin el pleno reconocimiento de las condiciones en las que se establece la negociación, lo cual implica que la implementación de estas políticas públicas sea más una actividad colectiva.

IV. Conclusiones

Las políticas de evaluación implantadas en el SES durante la presente década representan un avance en la lógica de relación entre Estado y universidades, en el sentido de que se incorpora a ésta una racionalidad distinta al pasado; ya no se trata de otorgar recursos a las instituciones sin mediar en ello un mecanismo de control y afianzamiento de los procesos de planeación conformados en las instituciones en la década pasada.

Se ha esperado con ello que la planeación cierre su ciclo, a partir del reconocimiento público de los logros, retos y debilidades de las instituciones y del sistema en su conjunto.

Sin embargo, los procedimientos con que se introducen estos mecanismos distan mucho de representar, a estas alturas, la eficacia que se esperaba que tuvieran al momento de ponerlos en marcha. Así nos encontramos ante la necesidad de preguntarnos: ¿ha fallado la política de evaluación en su conjunto? Creemos que sería aventurado arriesgar una respuesta positiva. En todo caso, matizando las posibles respuestas, diríamos que lo que ha fallado son la apuesta y las grandes expectativas que se volcaron en estas medidas de políticas, concebidas como la fórmula para resolver los problemas de financiamiento y desarrollo del SES.

Usando una imagen podríamos decir que el modelo de evaluación, "no resistió la carga" resolutiva que se le impuso al tratar de apostar soluciones a muy viejos problemas sólo a partir de la intención de planificar a través de la evaluación.

Se afirma que aun cuando no hayan estado involucrados sectores universitarios académicos y estudiantiles, se ha podido generar una "cultura de la evaluación" en el interior de las instituciones; sin embargo, esto no es igual para todos los miembros de las universidades. La realidad es que, en la medida en que, con frecuencia, los evaluadores son más bien "expertos" externos a las instituciones, y

ello no "baja" al nivel de los académicos y los estudiantes, no creemos que en verdad se haya logrado establecer esa cultura de la evaluación.

Otra forma de ver este mismo problema es la exclusión de actores universitarios, llegando sólo al nivel de las burocracias administrativas, y aun en este espacio, sin contar con las condiciones para conducir una efectiva autoevaluación. Como apuntábamos antes, es menester concebir estos proyectos como acción pública y no sólo como política dirigida por el Estado.

Finalmente, creemos que para avanzar en los procesos de planeación y evaluación, valdría la pena cuestionarnos sobre el papel que juegan las misiones universitarias o más analíticamente, los planes de desarrollo institucionales. Se ha enfatizado mucho sobre la necesidad de que las IES estructuren planes de desarrollo, respetando la autonomía que las caracteriza, sin embargo, pareciera que estos planes de desarrollo deberán adecuarse a los criterios de los evaluadores y a las preconcepciones de sistema establecidos antes bajo esos criterios.

Si pensamos estos procesos como acción pública, tendremos entonces la posibilidad de abrirnos a la opción de generar una estrategia de autoevaluación crítica, propositiva y viable, y no una adecuación a modelos de manera artificiosa.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, Luis (1992). *La hechura de las políticas públicas*, Estudio Introductorio, México, Miguel Angel PoITÚa.
- Brewer, Garry (1983). *The foundations of Policy Analysis*, Homewood, The Dorsey Press.
- Brunner, José Joaquín (1993). "Evaluación y financiamiento de la Educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato" en *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO.
- Crowson R, Boyd W, Mawhinney H. (1996). *The politics of Education and the New Institutionalism*, Londres, Falmer Press, Education Policy Perspectives Series.
- Gil Antón, Manuel *et al*, (1994). *Los rasgos de la diversidad*. Un estudio sobre los académicos mexicanos, México, UAM-A.
- Guerrero Amparán, Juan Pablo (1995). "La evaluación de políticas públicas: enfoques teóricos y realidades en nueve países desarro-

llados" en *Revista Gestión y Política Pública*, vol. IV, núm. 1
Primer semestre, México, CIDE.

Kent, Rollin (1997). "Las políticas de Educación Superior en México
(1989-1993)" en Sylvia Ortega y David E. Lorey (Coords). *Crisis;
y cambios de la Educación Superior en México*, México, Lirnu_
sa-UAM-A.

Klein Lucía y Zampaio Helena (1996). "Actores, arenas y temas
básicos" en Rollin Kent (Comp). *Los temas críticos de la Educa-
ción Superior en América Latina. Estudios comparativos*. Méxi-
co, FCE-Universidad de Aguascalientes- FLACSO Chile.

López Zárate, Romualdo (1992). "Planeación Educativa y excelen-
cia académica en las Universidades Mexicanas" en *Planeación
y Evaluación de la Universidad Pública en México*, México,
UAM-X.

Majone, Giandomenico (1997). Evidencia, *Argumentación y Persua-
ción en la Formulación de Políticas Públicas*, México, FCE.

Thoening, Jean-Caude (1997). "Política pública y acción pública" en
Revista Gestión y Política Pública, vol. VI, núm. 1. México, CIDE.

Villaseñor García, Guillermo. (1992). "El problema de la pluralidad
en la situación actual de la Universidad Mexicana" en *Planeación
y Evaluación de la Universidad Pública en México*, México,
UAM-X.